

« AVOIR LE RESPECT »

ou

LA DIFFICULTE A ETRE DANS LES CITES

En préambule, je dois signaler que je n'ai pu conserver l'angle qui m'était proposé : « la relation filles/garçons ». Cet angle pointe un problème poignant des cités, mais dès qu'on veut le décrire et le comprendre, on ne parvient plus à l'isoler sans le déformer ou l'obscurcir ; je l'ai donc examiné sous un angle plus large : celui de la difficulté-à-être dans les cités, mais toujours suivant l'axe du « respect », qui est celui de cette université d'été et qui est un axe charnière pour saisir la gravité de la situation en banlieue et l'ampleur des problèmes qui se posent à l'école et à la société en général.

Et, pour intituler mon intervention, j'ai repris l'expression communément utilisée par les élèves quand ils parlent de respect : « avoir *le* respect ».

Car cette expression qu'on pourrait juger simplement impropre – une faute de langue à corriger – est à la fois très signifiante et révélatrice de l'enjeu auquel on est confronté.

Elle substitue un article défini à l'article partitif correct en français normalisé ou standard ; or ce type de construction grammaticale est récurrente dans le sociolecte des jeunes des cités : ils disent aussi « avoir la haine ». Il s'agit donc de ce qu'on appelle une variation sociale, à interpréter socialement.

La règle standard consiste à employer le partitif devant les noms dits « non comptables », notamment les noms de sentiments parce qu'ils nomment sans pouvoir précisément délimiter la particularité individuelle de ce qu'on éprouve et qui est difficilement communicable à autrui ; pour les noms qui, au contraire, désignent des entités circonscrites et identifiables, connues des autres locuteurs, on utilise l'article défini, qu'on appelle aussi article de notoriété. Cette substitution a une forte incidence sur le sens du mot « respect » : elle le détourne, le fait passer du registre affectif et personnel qui est le sien, à un registre idéologique, elle transforme le sentiment intérieur en une valeur extérieure au locuteur, sociale, qu'il n'éprouve pas mais à laquelle il peut adhérer. D'ailleurs, la substitution tend aussi à sélectionner le premier sens du terme « avoir », « être en possession de... » au détriment du second qui est celui de l'expression standard, « présenter en soi ».

Dans l'expression utilisée par les jeunes des cités, on ne peut donc plus donner au mot « respect » la belle définition qu'en donne Hannah Arendt : « une sorte d'amitié sans intimité, sans proximité, ... une considération pour la personne à travers la distance que l'espace du monde met entre nous ». Le rapport d'être, de personne à personne, y est objectivé en un rapport d'avoir à travers lequel, non seulement le locuteur ne se pense plus une personne éprouvant un sentiment mais le détenteur provisoire d'une valeur en circulation, d'une valeur-objet extérieure à lui, qu'il peut destiner à un autre, celui pour qui « il a éventuellement *le* respect », un peu à la manière du publicitaire qui choisit une « cible ».

« Avoir la haine » manifeste, selon moi, une dépersonnalisation du même ordre, par laquelle le locuteur renvoie moins à son intimité qu'à son extériorité et désigne ainsi la posture d'hostilité qu'il adopte face à l'autorité.

La langue parlée en banlieue présente de nombreuses variations sociales, lexicales ou grammaticales, j'y reviendrai, qui révèlent cette difficulté à se voir et à voir l'autre comme une personne, en un mot, à « être ».

Mon intervention traitera essentiellement de ce grave problème qui mine la banlieue, et plus sourdement la société globale : en effet, j'essaierai de montrer que la banlieue, pensée souvent comme une zone périphérique de non-droit, qu'il faudrait parvenir à réguler par une éducation, civique et culturelle, prioritaire ou par la répression policière, peut être aussi pensée comme une ligne de front paradoxale, à la fois hostile à l'arrière que constitue la

société mais aussi la plus exposée à ce que Hannah Arendt, que je citerai souvent, appelle « l'aliénation du monde moderne ».

Il suffit de regarder la télévision : « Loft Story » nous donne à voir des êtres qui croient trouver une existence dans la visibilité d'un corps sans intimité (j'ai notamment assisté à une épilation en public), réduit à une enveloppe dont rien, dans les occupations insignifiantes ou « consignées » qu'ils ont, ou dans les paroles, le plus souvent vides et pourtant publiques qu'ils prononcent, dont rien, donc, ne signale qu'elle recouvre une intériorité, celle d'une personne. Voilà l'image de l'humanité moderne à travers laquelle le miroir magique de la télévision nous somme de nous reconnaître ; et pour mes élèves, c'est l'idéal : l'un d'eux me disait que ce que propose le « loft » était la vie rêvée : être entre soi et ne rien faire, devenir même riche en « traînant » ; et au doute que j'émettais à propos de l'expression « être entre soi » si on considérait la première règle de cette existence commune, qu'il faille sans cesse en exclure un, il a répondu : « c'est la vie ».

Par ailleurs, si j'ai choisi de reprendre cette expression « avoir le respect » et d'accorder cette importance à la substitution qu'elle opère, c'est qu'elles mettent au jour exemplairement un des problèmes cruciaux de l'école, ces malentendus qui fragilisent la relation de transmission quand on utilise le même mot mais avec des visions du monde si différentes qu'il a pour chacun un sens diamétralement opposé. Même si l'élève apprend ce que le professeur lui transmet, il peut ne pas vraiment l'entendre et rester vis-à-vis du savoir, dans un rapport d'étrangeté.

L'atelier d'écriture qui est à l'origine de ma présence ici est né de la conscience de cet écueil, une conscience plus sentie d'abord que réfléchie et qu'il a grandement contribué à préciser

J'en décrirai rapidement le **cheminement** particulier, du projet initial aux faits qu'il a provoqués, à savoir des textes et des débats dont certains ont constitué à notre échelle de mini-événements ayant pour effet d'en orienter le cours.

Puis je tenterai de rendre compte du **réel** qui a ainsi surgi sous un jour si cru et dans une cruauté si nue qu'il a heurté nombre de consciences, de consciences engagées comme celle de Ronald Klapka qui m'a invitée ici..

Je le ferai à partir des mots que les élèves ont choisi pour le nommer, et à travers l'**analyse** que j'en fais ; parce que je ne peux pas faire autrement, parce que je ne peux pas humainement rendre compte de cette réalité sans déjà essayer de la penser, parce qu'elle est si bouleversante, qu'on ne peut pas, à moins de supporter le non-sens, la voir sans tenter de la comprendre avec les outils qu'on a ; ce « bricolage » donc, que j'offre à la discussion, a été cimenté par la lecture de ce que Hannah Arendt nomme ses « exercices de pensée ».

Le cheminement de la parole

Si j'ai voulu décrire le cheminement de cet atelier, ce n'est pas pour en revendiquer les modalités : elles ont été plus improvisées que préméditées . Il ne s'agissait pas pour moi d'initier une solution pédagogique à des problèmes bien circonscrits ; il avait lieu pourtant pendant l'heure quinzaine par élève réservée aux modules, c'est-à-dire à de la remédiation méthodologique. Il est plutôt né du sentiment qu'une grande question, vitale pour la mission éducative qui m'incombe, se posait avec urgence et que tant qu'elle ne serait pas abordée frontalement, tout ce que je pourrais enseigner resterait lettre morte, que les plus dociles sauraient l'utiliser le jour du bac mais qu'ils ne pourraient véritablement se l'approprier, si tant est qu'ils l'en estiment digne : comment résoudre la relation problématique des élèves à la langue, qui entrave non seulement l'apprentissage mais, à mon sens, la construction de soi ? Et le terme « problématique » est un faible mot : cette relation, dès qu'elle sort du cadre de la conversation extrascolaire et de l'emploi d'un sociolecte, est le plus souvent vide, purement formelle, désengagée.

Le type de fautes qu'ils font le montre bien : ils peuvent orthographier le même mot de dix manières différentes sur la même page ; sans compter les incohérences de la pensée qui pourraient passer pour de la grave confusion mentale, aux yeux de qui ne connaîtrait pas leurs auteurs.

Ce sont les indices que, pour eux, l'écriture, dans sa forme scolaire, est un véhicule, qu'ils empruntent parce qu'on le leur demande mais qui ne transporte rien. Ils sont conduits par lui plus qu'ils ne le conduisent, et ils n'imaginent pas qu'au bout il y a quelqu'un qui les attend, ils voient plutôt une machine à mettre des notes de manière aléatoire.

Le problème est d'autant plus fondamental qu'ils ne pratiquent le plus souvent aucune autre forme d'écriture et qu'ils disposent à l'école comme ailleurs de peu de parole, au sens le plus fort du terme : celui d'un acte de nomination qui donne une existence, reconnue par autrui, aux expériences, du corps et de l'esprit, vécues en soi ou dans le monde ; sans cette parole, se diluent non seulement la conscience de soi, mais la conscience de l'autre à qui on est relié essentiellement par la parole, comme l'a dit Montaigne en son temps, mais encore la conscience du réel, comme l'écrit Hannah Arendt dans *La condition de l'homme moderne* : « c'est la présence des autres voyant ce que nous voyons, entendant ce que nous entendons, qui nous assure de la réalité du monde et de nous même ».

Or les jeunes des cités n'accordent pas ce statut à l'écriture scolaire, même quand elle n'est pas de restitution et qu'elle propose de penser par soi-même; en outre, ils ne peuvent que rarement l'accorder à leurs conversations entre eux ; car, dans le milieu où ils vivent, comme le dit une élève en conclusion de son texte, « le silence est d'or » et la méfiance, une nécessité vitale.

Mon objectif était de leur faire découvrir la satisfaction et la liberté que donnent la parole et l'écriture.

Il me fallait réussir à aménager un espace d'écriture qui ne sollicite ni un usage formel et vide du langage, ni un repli défensif dans le silence, un espace où la mise en mots puisse apparaître comme un acte qui ait un sens et un sens commun (sachant qu'elle était destinée, sauf refus exprès de leur part, à une lecture publique) ; il me fallait aussi trouver un matériau sur lequel travailler : un domaine familier, pour que ne se pose pas le problème du « quoi dire », un domaine partageable, pour que ne se pose pas non plus le problème du « quoi taire », un domaine qui, en outre, ne soit pas polémique, sur lequel ne puisse être appliquée la loi du silence propre à la cité, ou qui ne suscite pas une réaction de défense contre ce qu'ils pourraient voir comme une extorsion d'informations.

J'ai appelé ce matériau « l'imaginaire de la ville », où, j'en ai pris conscience plus tard, le terme « imaginaire » permettait une liberté d'approche de la réalité, et le terme « ville », la

perception d'un domaine collectif, que nous partageons tous, même si je n'habite pas la même ville.

Quant au cadre, il ne devait pas rappeler celui d'un cours : je n'ai pas recouru à des textes mais à des déclencheurs d'écriture très simples, des mots-clé par exemple, et que j'expliquais en me plaçant avec eux dans un rapport d'égalité, c'est-à-dire en leur disant quelles expériences ces mots évoquaient en moi., des expériences non pas intimes mais personnelles (susceptibles d'être dites en public)

Des mots comme « arrêts de bus » ou « cages d'escalier »

Et alors d'emblée le réel a surgi : les textes avaient à la fois la voix unique de leurs énonciateurs et des motifs récurrents qui mettaient au jour la réalité commune.

A la lecture publique, cela amusait les élèves de reconnaître et la communauté d'expériences et l'individualité de sa mise en mots.

Quant à moi, j'avoue que, malgré mes dix années d'enseignement en banlieue, j'étais dans l'étonnement, au sens fort du terme : je recevais de face une violence que je savais être là mais que je n'avais pas sentie à ce point, et que je ressentais d'autant plus qu'ils ne la sentaient plus : c'est la perception de ce seuil de tolérance qui était peut-être le plus insupportable car il laissait imaginer la douleur de vivre là, une douleur telle qu'il faut bien s'anesthésier pour la supporter.

Cette violence apparaissait non seulement à travers les faits ou les pratiques violentes qui étaient évoqués dans les textes : bousculades incessantes, agressions physiques, rackets, tournantes, mais encore parce qu'ils n'étaient la plupart du temps *qu'évoqués* : pour parler des bus ou pour dresser la géographie de la cage d'escalier : par exemple, dans le hall, les seringues, à la cave ou au séchoir, les tournantes .

En effet, peu jugent ou se plaignent ; s'ils le font, dès qu'ils se voient le faire, ils corrigent, surtout quand il s'agit d'un domaine plus privé comme la cage d'escalier : je citerai le texte d'une élève qui a fait le double choix, de ne pas le signer et de me demander de le lire publiquement :

« Le B1, *il est* rempli de tags comme le B2 et presque tous les amoureux viennent taper la galère dans ce bât. au 10^{ème} étage car 1) c'est assez haut 2) presque personne ne passe dans ce bât. 3) comme ça les parents ne les grillent pas. S'ils se font griller, ils sont morts.

Je vous dis pas tout mais dans le B1, les couples partent en sucette (si vous voyez ce que je veux dire). Ca va souvent plus loin. A vous de deviner de quoi je parle !

Les escaliers sont peut-être dégueulasses mais les jeunes kiffent ça. Malgré tout ce qui se passe, se dit, se fait sur cette cité, je la préfère largement à la Pama, aux Bosquets, à la Forestière, etc, car franchement les BDT sont vivables ; mais la Forestière et les Bosquets sont invivables, il n'y a pas de fenêtres, les portes sont cassées, les escaliers sentent le feu. Et je ne vous parle pas des jeunes de cette cité

Bon, bref, les BDT, c'est de la bombe et je la kiffe, cette cité. »

La distance prise ici est celle du rire qui, comme le dit Bergson, suppose la mise entre parenthèses de l'affectivité et du jugement moral .

Car pour se révolter contre une réalité si douloureuse, il faut réussir à trouver un point surplombant d'où la voir et la penser, n'y être pas pris au piège, englué ni dans le réel ni dans la vision qu'impose le code du modèle dominant, j'y reviendrai ; je ne prendrai pour le moment qu'un exemple de ce codage, présent dans la plupart des textes et que les élèves n'utilisent pas vraiment consciemment : il leur est si familier qu'ils s'étonnent si on le leur fait remarquer ; il s'agit de la propension à étiqueter les personnes suivant leur appartenance supposée à un groupe, un groupe qu'on appelle par défaut « communauté », car il s'agit d'une communauté plus fantasmée qu'effective : en effet elle n'est pas justifiable par un trait particulier qu'ils auraient repéré dans la situation exposée, elle n'est pas fondée non plus sur des critères sociologiques ; son premier critère est le faciès, et particulièrement la couleur de

la peau ; si elle est « blanche », l'individu est « français/céfran », même s'il n'a pas la nationalité française ; ne l'est pas au contraire tout autre individu qui pourrait l'avoir mais dont la peau n'est pas blanche ; il est alors : un « noir/renoi », « un arabe /reubeu », s'il lui est supposé une origine maghrébine (à l'exception près que, paradoxalement par mesure d'exclusion plus que d'élection, il peut être désigné par un nom de nationalité, « marocain », « algérien ») ; quant aux autres, ils sont appelés « turcs », « pakis », s'ils semblent être originaires du sud-est de l'Europe ou d'Asie. A ces noms est attachée une valeur plus ou moins forte : plutôt positive pour « reubeu » et « renoi » qui sont dans un rapport de rivalité, plutôt négative pour tous les autres noms, la pire étant attribuée au terme « céfran » dont un élève disait qu'il était même insultant ; pourtant ils peuvent aussi dévaloriser globalement les « non-blancs » avec des mots comme « clandestés ».

Ce codage montre comment tout individu est vu, se voit lui-même, à travers une grille communautaire artificielle mais fortement hiérarchisée, comment il est toujours, a priori, englobé dans un groupe auquel il est censé appartenir.

Il s'agit d'une sorte d'automatisme qui met à mal la notion même de personne : elle n'est ni un donné, ni une évidence, on ne peut pas la présupposer, on doit la construire progressivement.

Mais certains textes sont écrits à ce point surplombant dont je parlais plus haut, quand l'élève parle d'ailleurs, comme cette jeune fille qui a passé sa petite enfance en Kabylie et qui en a gardé l'accent, marque, peut-être, de sa résistance à la violence qui l'entoure : elle note des comportements dont elle dénonce le non sens - invisible aux autres.

Ces deux séquences d'écriture, « arrêt de bus », « cage d'escalier », en faisant surgir le réel, ont donc révélé une constante dans la vision de ce réel : une sorte de passivité, un évitement de la pensée, du sentiment, du jugement .

Cela m'a inspiré d'autres déclencheurs d'écriture ; je dis « inspiré » parce que ce n'est qu'a posteriori que j'ai compris pourquoi ils m'étaient apparus pertinents : ils prenaient pour point de départ cette vision passive et essayaient ensuite de faire naître une vision active, par exemple en proposant deux temps successifs avec des modes d'écriture différents : un enregistrement neutre, précisément passif - aller dans un lieu public et noter tout ce qui était vu et entendu -, un engagement personnel mais libre, à savoir en imagination – extraire de ces notes un personnage et raconter autour de lui un récit.

C'est alors que ce sont produits ce que j'ai appelé à notre échelle des événements : une élève a écrit suivant cette consigne un texte très dénonciateur, qui lui a fait peur quand elle s'en est rendu compte et qu'elle a voulu corriger ; une autre a fait un acte libre d'écriture et en a assumé l'engagement ; enfin, lors de la visite d'un journaliste de R.F.I. (envoyé par la Fondation 93 qui propose à des classes de réaliser des émissions), a eu lieu un débat au cours duquel les élèves se sont mis à parler sans retenue.

Extraits des deux textes :

« Un lieu :Le centre commercial du Chêne Pointu
(entre autres notes)

18H30 :

Le centre est rempli de jeunes mais aussi de personnes qui font leurs courses et de petits qui s'amuse.

« Qu'est-ce que tu fais là ? vas-y, rentre à la maison » (un garçon à sa sœur)

(histoire à partir de ces personnages)

Après ces paroles, le garçon ne rentrera pas directement chez lui, il restera posé là dans le centre commercial avec ses potes, pour tuer la soirée. Bref, une fois rentré chez lui, il trouvera sa sœur en djellaba en train de faire la prière. Il attendra qu'elle ait fini pour lui demander :

« Qu'est-ce que tu faisais t'ta l'heure ? »

« Et bâ rien, j'faisais un p'tit tour »

« Comment ça, tu faisais un p'tit tour ! t'as cru qu'c'était la fête ou quoi ? Et moi, j'plaisante pas avec toi ; la prochaine fois qu'j'te vois là-bas, j'te nique ta race ! T'as compris ? »

En fait, ces deux personnes sont des arabes, et chez la majorité des arabes, ça se passe comme ça. Les garçons ont le droit de tout faire à l'inverse des filles. Cette jeune fille n'a pas fait remarquer à son frère qu'il (y) était lui aussi car elle connaît la réponse :

« Moi, j'ai le droit alors que toi, tu as plein d'autres choses à faire à la maison ! »

(la correction supprime les insultes et la phrase qui renvoie à une « communauté »)

« Ma ville, une banlieue du 93, le département de la violence. Ma ville s'appelle Clichy-sous-bois (...). On ne se sent pas libre dans une ville comme Clichy, on a peur de sortir la nuit, alors on est bien obligé de rester chez soi pour ne pas se faire tuer (...). Les rues sont désertes, il n'y a que des garçons dehors, presque aucune fille, **comme si la ville appartenait aux garçons**, aux racailles, les filles ayant peur de sortir ; même si elles sortaient, elles devraient aller dans des endroits loin de Clichy, tellement il n'y a rien à faire. Mais j'ai grandi dans cette ville et je suis bien obligée d'y vivre car c'est ma ville et où sont toutes mes amies »

Le débat a donc eu pour thèmes la notion de « communauté » et la situation des filles :

quelques propos : « Nous on se fait maltraiter alors faut bien maltraiter quelqu'un. C'est une riposte » ; « Les Français ils grattent l'amitié, ils se laissent faire pour être protégés. Quand tu vis en France c'est dur d'être français. » « Moi, si on me traite de français, c'est une insulte » « Quand on est une fille, faut être protégée pour vivre là »

C'est ainsi que le journaliste a proposé des consignes particulières à chaque élève : entre autres, au plus virulent contre les français, d'écrire un texte à ce propos (qu'on peut entendre dans une des émissions) ; au seul qui reçoit ce qualificatif dans la classe même s'il revendique une autre origine, de parler de la difficulté à vivre avec cette étiquette, aux filles, d'exposer les différents types d'embrouilles qu'elles doivent affronter, de ce qu'elles doivent faire pour sortir, des règles tacites qui réglementent la vie des cités,...

Les textes écrits par ces jeunes filles sont bouleversants : il y transparaît une sorte de combat intérieur pour repousser en soi une douleur et une colère qu'elles ne sauraient pas comment gérer si elles s'épanchaient, puisqu'elles sont bien « obligées de vivre là »

Je les citerai plus tard.

Pour conclure ce descriptif, je tiens à présenter les limites d'un tel atelier : découvrir la vertu de la parole, se découvrir à travers elle une personne qui voit, ressent et pense le réel, puis, l'atelier fini, retourner à ce que les élèves appellent « la routine », « la galère », en un mot, le vide, cela peut être une autre forme de violence, comme une trahison.

Pour que leur prise de parole garde un sens au delà du moment éphémère où elle s'est produite, il est nécessaire qu'elle devienne un objet-du-monde, dirait Hannah Arendt : ou un événement mémorable qui puisse être raconté, ou une œuvre, au sens le plus large du terme - sans présumer une dimension esthétique -, qui puisse laisser une trace concrète.

Seuls les élèves de cet atelier qui ont eu accès à cela ne sont pas retombés dans l'indifférence vis-à-vis de la parole et n'ont pas éprouvé de ressentiments. Il est à noter que ceux qui n'y ont pas eu accès l'avaient refusé, par acceptation passive de l'insignifiance qu'ils voient partout,

ou sous l'influence du modèle des cités, qui consiste notamment à rejeter tout ce qui vient des institutions.

Cette année, par chance, nous avons eu deux occasions de donner corps à l'atelier : une lecture publique dans le cadre du Printemps des poètes, pour laquelle je leur ai demandé des réécritures concertées, comme les pratiquent les écrivains, et qui a eu le poids pour eux d'une reconnaissance sociale (elle était organisée par un grand théâtre parisien, le Théâtre National de la Colline, en présence du ministre de l'Éducation Nationale), une émission diffusée sur une radio nationale et internationale, R.F.I.

A ceux qui avaient ainsi agi, les autres ont reproché, ou l'impudeur – ils avaient dit à la radio des choses qui ne se disent pas – ou l'illusion – ils avaient cru qu'on les avait écoutés pour leurs textes alors qu'ils n'avaient été invités que parce que leur prof avait, je cite, « des relations » -.

La représentation de la réalité vécue à travers les paroles

Je voudrais désormais tenter de rendre la représentation qu'ils se font de la réalité vécue, donc exposer non le réel factuel tel que pourrait l'approcher un sociologue, mais la vision de ce réel, celle qui me semble ressortir des paroles prononcées sur lui, de leurs motifs communs, d'un choix particulier de mots ou de constructions.

Dans les textes, mêmes sur des sujets différents, l'espace apparaît à la fois et paradoxalement trop plein et vide.

Le sentiment d'une saturation revient constamment : les bus sont « blindés » de gens qui les « complètent » à tel point que, selon le texte, il est recommandé ou de renoncer, ou de se faufiler, ou de pousser . Si la conclusion tirée est différente, le problème de la place est toujours posé dans des termes qui disent bien l'impression d'une limite absolue qu'il faut affronter pour entrer : la substitution de « compléter » à « remplir... le bus » ajoute une notion de limitation qui implique le risque de rester dehors, et laisse entrevoir l'angoisse d'être exclu ; quant à « blindé », il suppose une promiscuité si étouffante que comme le dit une élève, « on doit avoir des têtes pathétiques », de l'extérieur. Une autre élève qualifie les cités de « boîtes de sardines »

L'Autre est ainsi souvent vu comme celui qui empiète sur l'espace personnel : son odeur désagréable est un motif récurrent, comme toutes les traces qu'il laisse de sa présence et qui saturent le regard : « dans toutes les cages d'escalier, c'est le vrai bordel, à chaque coin de mur, on voit des tags ».

L'Autre est celui qui menace l'intégrité.

Car ils vivent, selon leurs mots, dans « la jungle », sur un « territoire » où règnent l'irrespect : sur le trajet de bus qui a pour point de départ la station de R.E.R., située dans une banlieue riche, une élève raconte ainsi l'arrivée dans sa ville: « dès que le bus arrive aux Maronniers, le premier arrêt, c'est plus le même monde, on s'agite, on se bouscule ».

C'est dans des gestes ou des paroles qui ne sont pas volontairement ou consciemment agressifs, que se manifeste le plus l'omniprésence de la violence : elle est si envahissante qu'ils ne la perçoivent plus et la dénie : comme cet élève qui ignore l'agressivité de son apostrophe au chauffeur de bus mais qui s'exaspère du silence de celui-ci: « dans les arrêts de bus, ce qui m'énerve, c'est que les horaires sont faux ; par exemple, le dernier 601 passe au Chêne Pointu normalement, d'après les horaires, à 20H50 et on peut le prendre à 21H05. Et quand on lui demande ce qu'il a foutu, il ne répond pas et après il est étonné quand il se fait taper » ou encore cette jeune fille qui commence son texte en écrivant : « les filles dans les cités, elles n'y ont pas vraiment leur place. Mais bon ! », le poursuit en racontant comment elles se font sans cesse rudoyer et insulter par les garçons, puis le conclut en écrivant : « mais

faut avouer que la plupart des gens sont gentils avec les filles » : je crois lire dans cette obligation à avouer, celle de tenir le discours de l'opresseur.

Les plaisanteries en sont une autre manifestation et mes élèves ne comprennent pas pourquoi j'en fais autant cas. Voici deux extraits révélateurs : le premier est écrit par une élève qui voit le phénomène de l'intérieur, le second par une élève qui le voit de l'extérieur car elle arrive de la Guadeloupe : « comme d'habitude, ils se vannaient, ils s'insultaient mais gentiment » ; « j'ai du mal à dire : « baise ta race » ou « enulé » comme ça, comme si de rien n'était » : contrairement à la seconde pour qui les mots restent chargés de leur violence, la première distingue une catégorie particulière d'insultes, « gentilles », ce qui nous semble une contradiction dans les termes ; et pourtant je crois qu'elle n'a pas tort : qu'il s'agit d'une sorte de jeu mimétique où la violence réelle est répétée au sens théâtral du terme, pour être apprivoisée, pour qu'ils en soient en quelque sorte libérés par catharsis. Toujours est-il que ce jeu révèle la brutalité envahissante du milieu qui affleure dans les actes criminels commis par les bandes : racket et tournantes, incendies de voitures, j'y reviendrai.

C'est un état de guerre, qui a son « couvre-feu », mot qu'emploie une jeune fille pour dire qu'elle ne peut pas sortir dans la ville quand la nuit tombe, à cause des « plans meufs » que font les bandes de garçons, qui occupent alors le territoire « comme si la ville leur appartenait ». l'expression « plan meufs », comme celles de « serrer une meuf », la « faire tourner », dit assez combien la fille est envisagée comme un « bien de consommation », qu'il faut gagner le jour en essayant de le « serrer », mais qui, s'il est mis en circulation la nuit, est censé s'offrir : c'est le cas aussi de tous ceux qu'un élève appelle « les personnes sans défense », qui ne sont pas « protégées » : elles sont alors rackettables à merci.

La menace est donc permanente et leur fait envisager tout rapport à l'autre comme fondé a priori sur la méfiance ; la confiance est vue comme une anormalité, un défaut de conscience, une naïveté irresponsable, voire une maladie puisque, contre elle, du moins contre l'amour dont elle est un effet secondaire, il faudrait, dit une élève, un « vaccin », car l'amour expose à la violence des garçons, je cite, « des animaux », « incapables de contrôler leurs pulsions ». Cette représentation des garçons n'influe pas que sur le rapport affectif entre filles et garçons, marqué par le mépris, elle influe aussi sur les consciences et en vient à dévier le jugement. Car cette bestialité des garçons est pensée comme un fait de nature qu'il faut accepter comme tel : elle tend donc à les déresponsabiliser de leurs actes et à imputer la responsabilité aux filles victimes. Lorsque mes élèves ont entendu l'émission sur l'amour faite par une autre classe, où une élève racontait qu'elle a été violée par un garçon, qui depuis 6 mois lui parlait d'amour, sincèrement, croyait-elle, leur commentaire spontané a été de juger la fille, de lui reprocher, au mieux, son manque de lucidité, au pire, sa complaisance : l'agression, au contraire, était dans l'ordre des choses ; il n'a pas été facile de leur faire imaginer un autre point de vue .

La gravité de la situation apparaît particulièrement dans ce texte, que je vais citer dans son intégralité, et qui est, dans son contenu et dans sa forme, un des plus bouleversants qu'il m'a été donné de lire .

« Les garçons des cités ne supportent pas qu'une fille leur dise non car ils considèrent que la fille les a rabaissés. Un Gars va demander à une meuf si elle veut sortir avec lui et au moment où elle dit « non », elle est considérée comme une « salope », « taspé ». Le mec l'insultera devant tout le monde même si elle est à l'autre bout de la cité et il se sentira fier car il pensera qu'il s'est vengé.

La fille a trois choix :

- répondre mais elle se fera taper
- ne pas calculer

- le vanner et en entrant dans son jeu (par exemple, si le gars lui dit : « salope », elle dira : « Hé alors ! ça te dérange ? ») pour essayer de le rabaisser devant ses copains mais ça revient au même puisque le mec voudra se venger.

Il y a des mecs qui connaissent des filles mais qui n'ont aucun mal à la violer car ils savent qu'elle ne dira rien car ses parents auront honte d'elle, et des fois car elles essaient de protéger leur ami. Donc elle se tait.

Il y a des filles qui se font toucher par des mecs qu'elles connaissent à peine car eux ont remarqué qu'elle avait l'air d'une « bouffonne ». La seule façon de stopper cela, c'est de s'imposer dès le début en tant que racaille. Si elle se laisse faire, ils prendront la confiance et passeront le mot à leur copains comme quoi il y a une fille à tel endroit qui se laisse faire. Puis quand ils seront en groupe, ils tenteront plus.

Il y a des filles qui se font taper à l'épaule ou au dos ou se font bousculer par les gars. Eux le font pour rigoler mais elles ne trouvent pas ça forcément drôle. Quelques unes ne disent rien ou d'autres leur demandent d'arrêter, ce qu'ils ne font pas toujours.

Il y a aussi des filles qui se font battre par leur propre mec. Soit parce qu'elle a parlé avec un gars que son mec n'aime pas ou soit parce qu'elle est partie à un endroit sans lui dire. La fille n'a pas vraiment le choix car elle a fait l'erreur de sortir avec lui et en devient soumise. De toute façon, si elle veut le quitter, il la persécutera et la fera chanter à un point qu'elle sera obligée de revenir avec lui.

Dans tous les cas, le silence est d'or ! ! ! ! »

Ce texte m'a touchée à plusieurs titres : d'abord la description de la situation tragique des filles : elles sont privées de toute puissance d'agir sur leur sort, tous les choix « reviennent au même », aucune vraie solution n'est possible à part se transformer en « racaille », c'est-à-dire prendre les oripeaux de l'agresseur ; elles sont contraintes d'exister le moins possible, de se taire, de dire ni oui, ni non, ni autre chose, de se faire transparentes pour éviter d'être remarquées ; c'est pourquoi la parole est si urgente, elle est le seul acte libre possible, et cette élève s'en saisit en ponctuant sa conclusion « le silence est d'or » de cinq points d'exclamation, qui marquent son échappée hors de la loi du silence grâce à l'écriture ; ensuite la manière de décrire : elle utilise un mode systématique énumérant les différents cas de figure, tentant d'imaginer les issues possibles, qui se révèlent toutes vaines, et supposant une telle prévisibilité des comportements que les êtres humains, garçons ou filles, y semblent totalement conditionnés, réduits à des « fonctionnements »-types, dépourvus d'initiative personnelle où pourrait se révéler leur individualité unique, dirait Hannah Arendt, ou par laquelle ils pourraient la construire.

Ce qui ressort de tous ces textes, c'est donc l'image d'un monde sans humanité, peuplé d'« animaux » ou de produits consommables, l'image d'un monde saturé d'individus-objets, qui ne se reconnaissent pas comme des personnes mais « se calculent », par exemple selon l'arithmétique de la « communauté » dont j'ai déjà parlé ; à la limite, se transformer en un animal qui cède à ses instincts, c'est peut-être avoir l'illusion d'échapper à une réification passive.

Un monde qui a perdu le sens de l'humain est un monde pris dans l'insignifiance et le vertige du vide ; la métaphore utilisée par une de mes élèves pour rendre sa vision de ce monde est lumineuse : « un ballon sans air », c'est un espace saturé et menaçant, où l'on est sous pression, incapable de respirer, c'est aussi un espace extrêmement fragile et menacé, qui est suspendu dans le vide et peut éclater à tout moment, c'est encore un espace sans consistance, volatil.

Alors avec l'impression de trop plein, se combine l'impression de vide ; un mot qui revient sans cesse dans les textes est celui de « galère » qui est redéfini : ce n'est plus « les ennuis » mais « l'ennui », car c'est le grand problème : « rien à faire », et une répétition infinie du rien,

la « routine » ; il faut trouver comment « tuer la galère », « tuer le temps », pas même « le passer », ce qui supposerait une durée qu'on remplit pour attendre un instant plein.

Une élève raconte dans un texte sa manière d'y parvenir : « on gratte un mur pour tuer la galère, quand on a rien à se dire, rien à faire ; ça nous amuse pas vraiment mais, comme le mur se trouve là, à notre disposition, ça nous tient compagnie » : on voit bien dans ce texte que l'impossible lien personnel se projette sur une chose devenue, elle, personnelle, dont la solidité permet une occupation durable qui laisse les traces ; il est donc un compagnon de cette existence qu'il faut user ; d'ailleurs le « mur » intervient dans une autre expression figurée qui sert à qualifier l'absence de toute occupation : « tenir les murs » ; et cette récurrence du terme symbolise bien à mon avis le sentiment du vide et de l'emprisonnement, d'un emprisonnement dans le vide ; car qu'on le tienne ou le gratte, on n'agit pas ou peu contre ce qui est inamovible ou inusable, du moins au « grattage ».

Cela justifie à mon avis une autre substitution remarquable : « partir » est employé à la place d'« aller » ; en langue standard, elle est un écart stylistique pour signifier le caractère attractif de la destination : le locuteur fait affleurer dans le verbe « partir » « un mouvement à partir de », un mouvement d'extraction, qui rompt avec le lieu initial, comme dans « je pars à Paris » au lieu de « je vais à Paris » qui laisse supposer un retour à venir. Or cet écart est devenu dans le sociolecte de la banlieue la règle de tout « mouvement vers » : ils disent qu'ils partent même s'ils ne vont qu'à la boulangerie ou au lycée, même si leur déplacement est anodin ou régulier, comme si le fantasme obsessionnel était de rompre avec leur lieu de vie, de le fuir.

Car c'est un lieu de délabrement, de cendres et de déchets ; ces motifs sont récurrents dans les textes : cages d'escalier qu'on repeint sans cesse inutilement, voitures, poubelles, appartements, brûlés, couches ou cuvette de W.C., qui tombent des fenêtres, seringues, papiers et chewing-gums, qui tapissent les sols des halls : un lieu voué à l'entropie où les êtres sont dépersonnalisés, et les objets, détériorés, un lieu que l'on ne peut vouloir habiter à moins d'y trouver de quoi asseoir un pouvoir par la terreur.

Avant de tenter de comprendre comment notre monde a pu engendrer de tels lieux, je voudrais évoquer en un mot le choc que l'on reçoit à la réception de ces textes pleins de désespérance résignée ou de révolte recluse : il me semble que cela a à voir avec les sentiments propres au tragique : pitié et terreur devant la démesure de la violence, l'illusion de liberté qu'elle donne à certains qui en privent tous les autres, l'absence d'issue, du moins à court terme . Je me demande si l'une des raisons de leur forte présence n'est pas aussi que, comme les tragédies, ils nous donnent à voir, sans voile et avec un effet de miroir grossissant, la menace qui pèse sur notre monde et qui est tombée sur la banlieue, l'endroit le plus exposé. C'est ce que je voudrais montrer.

Essai d'analyse

On est devant ces textes dans l'urgence de penser et d'agir mais on ne sait comment : la complexité du réel est telle que toute tentative achoppe sur la multiplicité des éléments à prendre en compte et sur leur apparente contradiction.

On est souvent tenté de subsumer cette disparité paradoxale sous un point de vue partiel qui permet de porter un jugement clair : on en vient à chercher la ou les entités sur lesquelles faire peser toute la responsabilité : dans le désordre, le chômage, l'assistanat, la malveillance policière, la nature de l'homme qui tend dans certaines conditions à se transformer en un loup pour l'homme, l'incurie des parents, l'inefficacité de l'école, l'insuffisance des moyens financiers, les inconséquences des urbanistes à l'origine des grands ensembles, le racisme... Chaque explication reproche à l'autre d'oublier la responsabilité ou de la société ou de la famille ou de l'individu . Restent alors les positions de principe derrière lesquelles on s'abrite

puisqu'il faut bien trancher pour agir mais qui ont pour effets secondaires de bloquer la réflexion et d'initier des actions dont on n'est jamais satisfait.

Si les réponses sont toujours insuffisantes, c'est sans doute que la question elle-même est encore partiellement posée, parce qu'on ne trouve pas comment mettre ensemble tous les éléments hétérogènes pour dégager la problématique.

Je m'y essaie constamment et je tombe régulièrement sur un écueil imprévu.

Ce que je vais dire ici n'est qu'un énième essai dont le seul avantage sur les autres est d'être encore aveugle à l'écueil.

Ce qui l'a guidé est la volonté de trouver comment penser les contradictions : par exemple, que ceux qui souffrent d'un sentiment d'exclusion et s'élèvent contre le racisme qu'ils voient partout, soient si enclins à pratiquer, non seulement vis-à-vis de l'extérieur, mais aussi à l'intérieur, entre eux, la même intolérance, ou encore que ceux qui rejettent tout ce qui incarne la société soient si perméables aux images que proposent la télévision ou l'économie de marché, ou enfin que parmi les plus vulnérables à la violence des bandes, peu soient ceux qui se révoltent, nombreux soient, au contraire, ceux qui adhèrent à la vision de leur agresseur actuel ou potentiel, voire même la revendiquent.

La difficulté à lever ces paradoxes m'a paru tenir au présupposé que pour penser la banlieue, il fallait en dégager le problème particulier, l'isoler des autres, et le traiter de manière spécifique, parce qu'elle était une sorte de poche résiduelle de misère, une ligne de faille que la société pouvait colmater en mettant en œuvre les bons instruments et les bons matériaux : la persistance du problème résultait finalement de mauvais choix .

Ce raisonnement consiste, logiquement, à privilégier l'opposition conflictuelle entre la banlieue et la société globale et à laisser au second plan leurs ressorts communs.

J'ai choisi de l'inverser et de commencer par inscrire les problèmes de la périphérie dans ceux de toute la sphère, qui sont analysés par Hannah Arendt dans *La condition de l'homme moderne*, que j'ai déjà cité.

Elle essaie d'y dégager les conditions d'émergence du « malheur généralisé de notre société » : entre autres, elle note que « la société de masse détruit non seulement le domaine public mais aussi le privé : elle prive les hommes non seulement de leur place dans le monde mais encore de leur foyer où ils se sentaient jadis protégés du monde »

Leur destruction vient, selon elle, d'une confusion du public et du privé au sein d'un nouveau domaine, le domaine social : l'espace public y est occupé par le privé, c'est-à-dire dépossédé de ses propres attributions, ce qui entraîne un dépérissement de l'Etat, et il est consacré à ce qui était réservé au privé, dans la polis grecque, par exemple : il ne fait plus qu'assurer le cycle biologique de la vie par le travail et la consommation ; il n'offre plus aux hommes la possibilité d'agir dans le monde ; en outre, en rendant public le privé, il ôte aux hommes un espace de repli pour vivre leurs expériences intimes ; c'est, je cite, « comme s'ils appartenaient à une seule énorme famille où tous auraient les mêmes opinions et les mêmes intérêts » : on ne demande plus aux hommes que de se conformer aux comportements requis par la société de consommation, c'est-à-dire plus même de travailler, de produire pour pouvoir consommer, mais seulement de consommer ; l'idéal est celui d' « une humanité totalement libérée des entraves de l'effort et du labeur (qui) serait libre de « consommer » le monde entier et de reproduire chaque jour tout ce qu'elle voudrait consommer » ; l'entretien d'un tel système nécessite une consommation « dévorante » : il faut se rendre très vite disponible aux nouveaux produits jetés sans cesse sur le marché.

La vie devient prisonnière d'un processus sans fin et sans signification où ce qu'on exige des hommes est « un pur fonctionnement automatique », « un type de comportement hébété, « tranquilisé » et fonctionnel » : ils vont y perdre et leurs liens aux autres et leur rapport au monde ; car sommés de se concentrer essentiellement sur leur vie corporelle, ce qu'il y a de plus difficilement communicable et donc partageable, ils n'ont plus de sens commun.

On retrouve aisément, dans ce tableau alarmant de notre époque, la représentation que les textes donnaient de l'homme, qui n'est donc pas spécifique à la banlieue, mais qui y est radicalisée : la dépersonnalisation y est seulement plus prononcée. Cependant c'est la langue standard qui a répandu l'usage du terme « fonctionner » pour parler des personnes, et qui a mis à la mode le mot « sensations » pour décrire un certain idéal de bonheur, vécu narcissiquement où l'autre n'existe que comme objet de jouissance . La difficulté à le reconnaître, et à se reconnaître, personne, cette difficulté-à-être, est donc un problème d'époque.

Je voudrais évoquer à ce propos des phénomènes proprement contemporains qui aggravent encore, à mon sens, la situation, en banlieue comme ailleurs : l'invention de réalités virtuelles, et le mécanisme de l'exclusion.

La surconsommation de produits concrets, à la longue, peut lasser : l'intérêt a donc été transféré du produit à l'image que sa marque projette, on achète l'illusion d'être « quelqu'un » par la seule ostentation de quelque chose. Le cyberspace produit une autre sorte d'illusion : l'illusion d'être libre d'agir sans aucune limite, sans ces limites que la condition humaine impose aux hommes : une vie unique, irréversible, mortelle, devant assumer les conséquences de ses choix. Il invente une puissance d'agir démesurée et factice qui amplifie l'isolement par rapport aux autres et au monde, puisque, en les remplaçant par leurs clones virtuels, il cherche à supprimer l'impression même du manque. (Le virtuel scinde la vie en deux, et valorise la part virtuellement vécue aux dépens de celle réellement vécue, qui est désinvestie ; il y a même parfois un effacement de la frontière, le débordement de l'une sur l'autre : le fantasme s'actualise dans la vie réelle ; or, comme la violence règne dans ces mondes virtuels, le passage à l'acte est souvent cruel. Mais tant que se maintient cette frontière, la vie parallèle permet de supporter l'insignifiance de la vie réelle : elle la rend même encore plus insignifiante, voire pesante, tout comme les autres qui l'habitent et dont la présence ne peut que gêner l'absorption.)

Dans une société de consommation, et de consommation virtuelle, tout concourt à instrumentaliser l'autre, chargé de donner des sensations corporelles, comme les livres de Houellebecq le montrent, ou d'être le miroir de cette fausse image de soi que peut donner un vêtement de marque ; s'il ne peut remplir ces fonctions, il doit s'absenter, il est un fauteur de troubles.

L'exclusion peut donc apparaître comme un effet de cette société : pour Xavier Emmanuelli qui a créé le Samu social, « l'exclusion n'est pas l'exploitation mais la perte de sens, de liens, d'affection ». Mais elle me semble être plus qu'un effet : un des éléments qui participent au fonctionnement du système. C'est du moins ce qu'elle est dans les jeux télévisuels : la règle, et selon des modalités qui sont intéressantes à analyser : celui qu'on exclut, c'est « le maillon faible », pour reprendre le titre de l'un d'eux ; et il n'est pas exclu par un arbitre et sur des critères objectifs et explicites comme dans les anciens jeux où une mauvaise réponse à une question entraînait l'élimination ; il est exclu par les autres joueurs ; certes chacun joue pour soi : le but est de s'accaparer le bien constitué par chaque bonne réponse qui est mis en commun et revient au dernier survivant ; mais, à la fin de chaque manche, tous les joueurs se soudent momentanément en un groupe afin d'expulser un des leurs ; pour ce faire ils votent à la majorité ; le procédé se perpétue jusqu'à ce qu'il ne reste plus que deux concurrents, ils sont alors départagés en fonction de leurs aptitudes ; il faut noter que les mobiles de l'exclusion sont variables : peut être rejeté celui qui ne trouve pas assez de bonnes réponses et ne permet pas au groupe d'accumuler assez d'argent, ou, à l'inverse, celui qui en trouve trop et qui, après avoir été instrumentalisé par le groupe pour grossir le gain, est ensuite exclu parce qu'il risquerait d'arriver en finale et de remporter le gain.

On peut penser que ce n'est qu'un jeu : l'exclusion par le vote est cependant devenue récemment une réalité. C'est à se demander si la télé invente là une nouvelle réalité ou au contraire, comme une sorte de miroir magique, dévoile une réalité cachée, et en la dévoilant la valide, la normalise et l'accentue.

Qu'on songe à cette micro société de joueurs isolés qui ne cherchent que la jouissance individuelle d'un bien collectif et qui ont pour tout sens commun le rejet de l'autre, qui trouvent là leur cohésion : il me semble qu'on peut y voir ce qui menace la société globale et qui a atteint la banlieue car rien ne la protège.

La résistance de la société globale à cette poussée se manifeste dans le discours des intellectuels qui ont pour leit-motiv la recherche du sens commun, le réveil de la responsabilité politique, le rappel du pacte républicain ; survivent encore des valeurs qui servent sinon de digues contre cette lame de fond, ou du moins de repères au jugement : notamment le respect, au moins, le respect de la vie par l'interdit de la violence.

Mais en banlieue, les digues ont sauté sous la pression de ce que je nommerai, par défaut, des injonctions paradoxales.

En effet, deux des impensés de la société de consommation, la jouissance immédiate et ostentatoire, ainsi que la cohésion par l'exclusion, y sont particulièrement prégnants.

Le signe extérieur de pouvoir est la marque : selon une élève, « une racaille a une manière spécifique de s'habiller ; il doit obligatoirement porter de la marque, sinon il se fait charrier » Et elle ajoute d'autres traits qui montrent bien l'influence du modèle de la consommation effrénée, dégagée de toute activité de production : « à part les vols, la principale activité des racailles est de rester dans les halls des bâtiments et de ne rien faire », « il(s) (ont) une voiture avant même d'avoir (leur) permis, normal, ils volent la voiture, utilisent l'essence en roulant à toute vitesse dans la cité, et font un feu de joie ».

La différence avec le comportement conforme du consommateur est la prise de possession et la destruction violentes du bien .

La violence surgit, à mon avis, du choc entre cette forte injonction et l'impuissance économique d'y répondre : elle reste verbale ou gestuelle pour la majorité, elle est agie volontairement par une minorité qui n'a intériorisé aucune limite et qui, puisqu'elle ne peut acheter, se sert : vole, rackette, viole ou consomme sexuellement ; cette minorité, organisée en bande, « fait la loi », selon l'expression des élèves, en organisant la terreur par des démonstrations ostentatoires de force : la majorité est composée d'individus isolés, comme dans la société globale, et d'autant plus isolés qu'ils ont peur pour eux, pour les leurs, pour leurs biens . Mais l'isolement combiné à la crainte des « représailles », mot des élèves, ne suffit pas à expliquer que peu se rebellent contre cette loi du plus fort, au moins en paroles s'ils ne le peuvent en acte, ni à comprendre comment ils en viennent à la naturaliser, je veux dire, à la voir comme une loi naturelle, par exemple cette nécessité prétendue naturelle de céder à ses pulsions . On retrouve là cette représentation de l'homme en termes biologiques et corporels qui concurrence dans la société globale la représentation humaniste traditionnelle et qui a l'effet pervers de ne pas voir la responsabilité de l'individu puisqu'il n'est pas pensé comme une personne devant répondre de ses actes. Mais en banlieue, elle capte d'autant plus les consciences qu'elle permet de donner un sens, même trompeur, au non sens, à la terreur quotidienne, à tous ces actes qui n'ont, comme le dit une élève à propos de l'incendie des voitures, « pas de raison apparente » ; ce peut être même un moyen, pour la victime potentielle, de retrouver une maîtrise du réel : en se pensant responsable de l'agression à venir, elle se pense aussi capable de l'éviter, et donc libre malgré l'oppression.

Ainsi tous les discours de légitimation de la violence, même si ce sont ceux de l'agresseur, ont un fort pouvoir de captation qui fait oublier leur rapport paradoxal au réel : lors du débat, dont j'ai parlé plus haut, un élève est resté un moment interloqué devant les contradictions que le journaliste et moi relevions dans ses propos ; puis il les a brusquement levées en recourant à

une logique dont la cruauté m'a d'abord choquée puis permis de saisir la seconde injonction paradoxale qui mine la situation en banlieue. En effet, il justifiait les actes de violence en instrumentalisant des phénomènes socio-politiques, comme l'extrême-droite ou le racisme, ou en instrumentalisant la religion musulmane, la réduisant à un islamisme radical anti-mondialiste et anti-américaniste ; or le débat avait préalablement porté sur les règles tacites de comportement à Clichy : avaient ainsi été évoqués le recours systématique au classement communautaire, le rejet méprisant qui pèse sur les « céfrans », le choix, chez certaines jeunes filles de porter le voile pour différer la prédation des garçons, les signes vestimentaires à afficher pour être en conformité avec le modèle « téci » et ne pas se faire remarquer, à savoir porter des survêtements de marques américaines et une casquette, posséder le dernier téléphone portable, e.t.c. ; leur confrontation terme à terme, ainsi que le rappel de la morale inhérente à toutes les religions révélées, a suscité de lui cette réponse que j'ai déjà citée : « Nous on se fait maltraiter alors faut bien maltraiter quelqu'un. C'est une riposte » .

Autrement dit, riposter à l'exclusion par l'exclusion.

L'exclusion est, en effet, l'autre norme très forte qui structure la vision que les élèves se font de la vie ; elle est envisagée aussi comme une loi de nature, cette fois, du corps social : la réflexion spontanée d'un élève au sujet du Loft que j'ai déjà citée le montre bien : exclure quelqu'un pour rester dans le groupe et s'en approprier la richesse, « c'est la vie »

Or, une représentation persistante, consciente ou inconsciente, de la société globale, consiste à voir, dans la population d'origine étrangère qui vit en banlieue, le « maillon faible » de la société, inadapté à la règle du jeu du monde moderne, à cause de son défaut d'insertion économique et culturelle ; comme dans le jeu télévisuel décrit précédemment, elle apparaît comme une entrave à la prospérité collective, ce qui peut provoquer, dans le meilleur des cas, un agacement compatissant, dans le pire, un vote d'exclusion.

Je ne saurais mesurer son impact réel ; toujours est-il que les élèves la perçoivent partout, et en font souvent l'expérience, quand ils vont à Paris, font des démarches administratives ou encore quand ils cherchent précisément à « s'adapter », intègrent une université parisienne, partent à la recherche d'un emploi : comme me le disait un ancien élève : « quand on leur dit d'où on vient, on dirait qu'on leur envoie 100 000 volts ».

L'image que la société globale refléchit d'eux-mêmes est une image dévaluée (la rehausser, comme le font certains, du topos du voyou et de son « pittoresque », c'est l'enliser dans un mythe paralysant).

Et parce que la reconnaissance de soi passe par la reconnaissance que l'autre a de soi, surtout quand cet autre a le pouvoir de l'imposer, cette image est devenue l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Ce phénomène est une des clés de nombreux comportements.

Intériorisée, l'image de l'exclu conduit à une autodévalorisation inhibante, qui atteint jusqu'au désir d'y échapper : tout effort d'insertion paraît vain, toute proposition faite dans ce sens, illusoire ; une désespérance plus ou moins sourde s'installe ; elle jette le doute sur toutes les valeurs républicaines, le civisme, la respect de la loi, l'égalité des chances,.. sur toutes les institutions qui semblent avoir rompu le pacte républicain : non seulement la police mais aussi l'école tendent à perdre l'autorité que leur donnerait la confiance en leur capacité de garantir la sécurité ou l'insertion ; cette désespérance et ces soupçons rendent ainsi plus réceptif à d'autres modèles, notamment au modèle antisocial que revendique la minorité délinquante.

Une des conditions d'émergence de ce modèle est encore cette image de l'exclu, mais extériorisée et projetée sur le monde et sur autrui ; une projection qui aboutit à des comportements violents de rejet. Et ils sont de plus en plus agis sous la forme de passages à l'acte perpétrés par des bandes qui se constituent par la mise en commun de la violence individuelle ; on peut donc se demander si l'une des causes de cette prolifération n'est pas ce que j'ai appelé, par défaut, l'impensé injonctif de la cohésion par l'exclusion

Certes, il peut sembler logique que celui qui se sent rejeté se retourne aveuglément contre tous ceux qu'il estime être ses ennemis et mimétiquement les rejette : logique selon ce point de vue, mais absurde et injuste dans les faits, puisque sont agressés ceux qui précisément maintiennent, ne serait ce que par leur présence, une justice sociale ; comme les chauffeurs de bus très souvent pris à parti parce qu'on leur fait porter le poids de l'enclavement des cités, ou comme les professeurs, surtout de collège et de lycée professionnel, qui incarnent la culture ennemie ou traître.

Mais il est apparemment paradoxal, pour ne pas dire scandaleux, que l'exclusion soit perpétrée par ceux qui se sentent exclus, sur d'autres exclus : ce comportement répond à cette injonction à faire des exclus afin de garder sa place ; et il a pour bénéfice le déni de l'affect : devenir agresseur pour ne plus se penser agressé, pour être non plus celui qui est exclu mais celui qui exclut .

Cela conduit à l'oppression de ses voisins : de tous ceux qui ne sont pas « protégés » par un groupe, ou qui ne veulent pas même se donner l'air de racailles, en un mot « tous les maillons faibles » inadaptés au milieu, parce que trop « timides », comme le disait un élève, ou parce que trop sérieux, respectueux des institutions, considérés alors comme des renégats ou des naïfs et appelés « bouffons », c'est-à-dire méprisables et comiques du fait de leur docilité, de toutes celles aussi qui ne sont pas « protégées » par une allure de « bonhomme », comme ils disent, ou par la religion dont elles portent le signe, ou encore par un grand frère qui les surveille.

Ce modèle antisocial et les discours de légitimation qu'il reçoit ont une grande influence sur les esprits ; ils pèsent en début d'année sur la classe, latents ou déclarés, et il faut les déconstruire pour que puisse se construire le petit monde commun qu'est une classe.

Ainsi les banlieues sont prises en fourchette entre les normes plus ou moins explicites de la société de masse, répercutées notamment par la publicité et la télé-réalité, auxquelles les jeunes des cités sont particulièrement vulnérables, et leur « anormalité » par rapport à elles : une sorte de double bind qui engendre de la désespérance et de la violence, qui rend le monde insignifiant ou insensé.

Pour conclure, il faudrait pouvoir répondre à la question : que faire pour les sortir de cet étai ? On ne peut envisager de solutions que politiques ; ce n'est pas de mon ressort.

Toujours est-il que toute solution qui n'inscrirait pas les problèmes de la banlieue dans le processus global de la société, qui ne s'attaquerait qu'aux manifestations sans chercher à atteindre leurs causes resterait superficielle, vaine, voire même dangereuse, si elle peut être interprétée comme une mesure spéciale, donc un signe supplémentaire d'exclusion.

Quant à l'école, elle peut ce qui lui est dévolue traditionnellement : apprendre à penser et à parler, c'est-à-dire, à la fois, aider les élèves à sortir de l'étai par la pensée et la parole afin qu'ils soient en mesure de recevoir, et leur transmettre (avec le moins possible de malentendus) ce qui a été élaboré avant eux afin qu'ils puissent, en toute connaissance, décider comment agir et être dans le monde, afin qu'ils puissent, dirait Hannah Arendt, transformer leur vie biologique en biographie.

Sylvie Cadinot, professeur agrégée de lettres, lycée Alfred Nobel, Clichy sous Bois
publié dans les actes de l'Université d'été *Bâtir une école du respect*, août 2002
dirigée par Ronald Klapka, Inspecteur d'Académie –Inspecteur Pédagogique Régional
Etablissements & Vie Scolaire
CRDP de l'académie de Reims